

Implicación del estudiantado en Formación Profesional: análisis diferencial en la provincia de Valencia¹

Student engagement in Vocational Education and Training: differential analysis in the province of Valencia

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-394-505

Almudena Adelaida Navas Saurin

Miriam Abiétar López

Joan Carles Bernad i García

Ana Isabel Córdoba Iñesta

Elena Giménez Urraco

Esperanza Meri Crespo

Universitat de València

Elena Quintana-Murci

Universitat de les Illes Balears

Resumen

Ante la alta tasa de Abandono Temprano de la Educación y la Formación (ATEF) en el Estado español, el estudio del *student engagement* ha adquirido relevancia en el campo educativo al permitir el análisis de los itinerarios educativos profundizando en los procesos que pueden derivar en abandono. Si bien este análisis se ha situado principalmente en Educación Primaria y Secundaria,

⁽¹⁾ Este artículo se sustenta en la investigación desarrollada a partir del proyecto de investigación estatal financiado bajo el Programa I+D+i orientado a los retos de la sociedad del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) "Itinerarios de éxito y abandono en la Formación Profesional del sistema educativo de nivel 1 y 2" (EDU2013-42854- R). Este proyecto tuvo continuidad mediante el proyecto autonómico "Itinerarios de éxito y abandono en Formación Profesional de nivel 1 y 2 del sistema educativo de la provincia de Valencia", financiado por la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana (GV/2018/038).

en este artículo nos centramos en Formación Profesional (FP).

El estudio que presentamos ha sido desarrollado en la provincia de Valencia en el marco de una investigación estatal con continuidad a nivel autonómico que tiene como principal objetivo el análisis de los itinerarios del alumnado de FP. Sigue una metodología longitudinal e incluye el análisis de datos oficiales y el pase de cuestionarios en 49 centros seleccionados en base a familia profesional, situación geográfica y titularidad. Los datos presentados corresponden al primer pase de cuestionarios, realizado en el curso 2016-2017 a 737 estudiantes de Formación Profesional Básica (FPB) y 1.240 de Formación Profesional de Grado Medio (FPGM). Realizamos un análisis diferencial del *student engagement* entre ambos niveles de FP partiendo de la hipótesis general de que habrá una mayor vinculación escolar entre el alumnado de FPGM. Los resultados obtenidos permiten confirmar nuestra hipótesis, aunque aparecen matices en cada una de las dimensiones del *student engagement*. Concluimos con aportaciones que enfatizan los efectos de las estructuras sociales y las instituciones escolares como dimensiones explicativas de los procesos educativos.

Palabras clave: Formación Profesional, implicación del estudiante, motivación del estudiante, aspiración académica, desarrollo del estudiante, análisis comparativo.

Abstract

Given the high rate of early leaving from education and training (ELET) in Spain, the analysis of *student engagement* acquired relevance in the educational field, since it allows the analysis of educational pathways by delving into the processes that can lead to school dropout. Although this analysis has been mainly focused on Primary and Secondary Education, in this article we focus on Vocational Education and Training (VET).

The study we present here has been developed in the province of Valencia within the framework of a state research project with continuity at a regional level whose main objective is the analysis of the itineraries of the VET students. It follows a longitudinal methodology and includes the analysis of official data and the passing of questionnaires in 49 centers selected on the basis of professional family, geographical location and ownership. The data presented correspond to the first pass of questionnaires, obtained in the 2016-2017 academic year to 737 students of Basic Vocational Education and Training (BVET) and 1.240 of Intermediate Level Vocational Education and Training (IVET). We carried out a differential analysis in relation to the student engagement between both levels of VET starting from the general hypothesis that there will be a greater school engagement among the students of IVET.

The results obtained have allowed us to confirm our initial hypothesis; however, we will highlight nuances in each of the dimensions of *student engagement*. We conclude with contributions that emphasize the effects of social structures and school institutions as explanatory dimensions of educational processes.

Key words: Vocational Education and Training, student engagement, student motivation, academic aspiration, student development, comparative analysis.

Introducción

Uno de los indicadores más críticos de nuestro sistema educativo es la tasa de Abandono Temprano de la Educación y la Formación (ATEF), referida al porcentaje de la población de 18 a 24 años que no ha completado ninguna enseñanza de educación secundaria postobligatoria y no sigue ningún tipo de formación. El Estado español presenta la tasa más alta de los países europeos, con un 17,3% en el año 2019 (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2020). Este indicador sigue muy por encima de la media europea, situada en 2019 en un 10,3%, si bien se ha reducido progresivamente en los últimos años: alcanzó el 31,7% en 2008 y en los años en los que se enmarca el estudio que presentamos ha pasado del 19% en 2016 al 18,3% en 2017 y al 17,9% en 2018.

Ante esta situación, la lucha contra el ATEF se ha convertido en uno de los objetivos estratégicos del vigente marco europeo de Educación y Formación ET2020. Concretamente, este objetivo detalla que es necesario “reforzar los planteamientos preventivos, establecer una cooperación más estrecha entre los sectores de la educación general y de la formación profesional, y suprimir los obstáculos que impiden a los que abandonan prematuramente la escuela regresar a la educación y a la formación” y plantea la reducción del abandono por debajo del 10%, mientras que en el Estado español la cifra objetivo es el 15%. Este interés constata la preocupación de la UE por la formación postobligatoria como clave en los procesos de transición entre formación y empleo, ya que la escolarización obligatoria es una condición necesaria pero no suficiente para garantizar una trayectoria social y laboral de éxito.

En este contexto, en los últimos años se está prestando una atención importante al estudio del *student engagement*, entendido aquí como la implicación (vinculación, enganche, compromiso) con el proceso educativo desde diversos niveles y estructuras (Reschly y Christenson, 2012; Fredricks, Reschly y Christenson, 2019), por su relevancia para

la comprensión de la diversidad de itinerarios que realiza el alumnado. De manera específica, la investigación sobre el *engagement* nos permite profundizar en el estudio de los fenómenos de absentismo, fracaso y ATEF.

Aunque la desvinculación escolar se va gestando en Primaria, es en Secundaria cuando se hace más visible y también cuando empieza a generar dificultades en la gestión del aula (González González y Cutanda López, 2015; Salvà-Mut, Oliver-Trobat y Comas-Forgas, 2014). Se trata de un proceso paulatino de desvinculación de aprendizajes y vida escolar que aleja progresivamente al alumnado de una experiencia educativa positiva, y en el que entran en juego factores de distinta naturaleza (Rumberger, 2011). El estudiantado en esta situación no constituye un grupo homogéneo, aunque comparte factores socioeconómicos, familiares, culturales y académicos considerados como ‘factores de riesgo’. González González (2017), en una revisión sobre el estado de la cuestión, señala que es evidente la heterogeneidad entre este alumnado y que de ello se derivan distintos tipos de medidas y apoyos.

Por otro lado, el trabajo de Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala y Zuazagoitia (2016) concluye que “el apoyo de la familia y el apoyo de los iguales activan el autoconcepto general como variable mediadora, que a su vez incide directamente junto con la influencia del apoyo del profesorado y la familia sobre la implicación escolar” (p.349). Los resultados de este estudio nos revelan el importante rol mediador que ocupa el autoconcepto general en la influencia indirecta que ejerce el apoyo social sobre la implicación escolar. Así, cabe enfatizar la importancia del rol docente (su proximidad, el apoyo dado al alumnado y la confianza en sus capacidades) en la motivación del alumnado, especialmente en aquel con itinerarios educativos negativos previos, influyendo en un aumento del *student engagement* (Truta, Parv y Topala, 2018; Van Houtte y Demanet, 2015). En este mismo orden de cosas, en un reciente trabajo Gil, Antelm-Lanzat, Cacheiro-González y Pérez-Navío (2021) inciden, en primer lugar, en la existencia de una relación directa entre las habilidades de socialización del estudiantado y su compromiso con el sistema educativo y, en segundo lugar, el papel mediador que ocupa el apoyo familiar en la relación entre las habilidades de los y las estudiantes y su compromiso conductual.

Es interesante, en tercer lugar, enfatizar que el análisis de la vinculación escolar en ocasiones se reduce a medir el buen comportamiento escolar

y se dejan de lado aspectos menos observables de tipo cognitivo, afectivo o emocional. El trabajo de Aina Tarabini y su equipo (Curran, 2017; Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa, 2019) sugiere poner el foco en estas tres dimensiones, y estudiarlas de manera conjunta para así tener una mirada global que pueda aportar información relevante. Sus trabajos señalan que el ‘efecto centro’ actúa sobre la (des)vinculación y de esto se deriva que tanto la composición social como los mecanismos de atención a la diversidad influyen en este proceso. Debemos tener en cuenta, por lo tanto, que el tipo de dinámicas de trabajo que se establezcan en los centros pueden ser determinantes en lo que a *engagement* se refiere.

Por último, teniendo en cuenta que la falta de *engagement* por parte del alumnado no se puede atribuir a una sola causa, cabe señalar también la importancia de una de estas causas que “tiene que ver con un currículo escolar compartimentalizado en asignaturas, con una impronta muy académica, desconectado de la vida del estudiante fuera del centro, y con frecuencia desarrollado en las aulas con metodologías ‘tradicionales’” (González González y Cutanda López, 2015, p. 15). Parece lógico deducir que si estas dinámicas de enseñanza-aprendizaje no funcionan en Primaria habría que pensar en otro enfoque para Secundaria y Formación Profesional (FP) con el objetivo de alargar la permanencia del alumnado en el sistema educativo y mejorar sus logros académicos.

Partiendo de la relevancia que tiene el *engagement* como concepto que nos permite abordar los itinerarios educativos y, específicamente, los procesos que pueden derivar en situaciones de ATEF, absentismo y/o fracaso escolar, en este trabajo abordamos el concepto en diferentes contextos de FP. De esta manera, tenemos en cuenta la relevancia que tiene esta formación como ámbito estratégico, como una red de seguridad (Cedefop, 2016, 2020) que puede reducir los elevados índices de ATEF y de fracaso escolar, favoreciendo así el mantenimiento en o el retorno al sistema educativo, el aumento del nivel de cualificación de la población y la inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión educativa.

Esta consideración de la FP como contexto que remedia los itinerarios previos en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se hace especialmente evidente en su nivel inicial, concretado en nuestro sistema educativo en los programas de Formación Profesional Básica (FPB). Sin embargo, los requisitos de acceso y su uso como programa contra el ATEF, paralelo a medidas como los Programas de Diversificación Curricular, evidencian una contradicción en esta función: la población a la que se dirigen se

caracteriza precisamente por factores de riesgo de ATEF, especialmente en lo referido a su escolarización, que presenta un itinerario educativo previo marcado por experiencias de fracaso que han culminado en la no graduación en ESO. El siguiente nivel de FP, la Formación Profesional de Grado Medio (FPGM), cuenta con una posición significativamente diferente en el sistema educativo: las condiciones de acceso perfilan una población diferente, al menos en lo que al itinerario educativo previo se refiere, lo que permite anticipar un menor riesgo de abandono. Con todo, como formación secundaria postobligatoria, se convierte en un contexto clave como vía que posibilita la reducción de las cifras de ATEF.

A pesar de esta posición que adquiere la FP a nivel estatal y europeo como contexto para reducir el ATEF, los itinerarios de su estudiantado no cuentan con un seguimiento que permita concretar las tasas de finalización o de abandono en este nivel. La falta de un indicador específico sobre el ATEF en FP y/o de mayor información en los indicadores ya disponibles (Cedefop, 2016), que se suma a la escasez de investigaciones sobre las prácticas educativas que pueden prevenir el abandono educativo en este nivel en el contexto español (Pinya Medina, Pomar Fiol y Salvà-Mut, 2017), dificultan conocer en profundidad los itinerarios que realiza su alumnado. Esto obstaculiza, por una parte, la propuesta de políticas específicas que permitan contribuir a la reducción del ATEF desde estos contextos. Por otra, dificulta el propio estudio de la FP en nuestro sistema educativo. En este sentido, consideramos que cabe dar valor a este nivel educativo ya no sólo como política preventiva, que remedia lo que ocurre en ESO y aborda una problemática estructural de nuestro sistema educativo, sino también como un nivel con entidad propia, que ofrece una formación desde la que es posible iniciar una carrera profesional. Por tanto, nuestro principal objetivo es analizar los itinerarios de FPB y FPGM y comparar el *engagement* del estudiantado entre ambos niveles en las tres áreas, cognitiva, afectiva y conductual. Partimos de la hipótesis de que el nivel de *engagement* escolar en las tres dimensiones será mayor en el caso del FPGM.

Método

El artículo que presentamos recoge los principales resultados obtenidos en las primeras fases de la investigación estatal “Itinerarios de éxito y abandono en la Formación Profesional del sistema educativo de nivel 1 y

2” (EDU2013-42854- R), liderada por el grupo de investigación Educació i Ciutadania, de la Universitat de les Illes Balears, que planteaba como objetivos la obtención de nuevos conocimientos sobre el fenómeno del abandono escolar en la FP; así como la elaboración de propuestas de actuación dirigidas a la prevención, intervención y remediación de este abandono². En el contexto valenciano, la investigación tuvo continuidad mediante el proyecto autonómico “Itinerarios de éxito y abandono en Formación Profesional de nivel 1 y 2 del sistema educativo de la provincia de Valencia”, financiado por la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana (GV/2018/038). Tomando como referencia la investigación estatal, este estudio consta de dos fases:

- Análisis de datos estadísticos y representación en mapas de la matrícula en FP nivel 1 y 2. En la provincia de Valencia, los datos disponibles con los que iniciamos el proyecto corresponden al curso académico 2016-17.
- Pase longitudinal de cuestionarios durante tres años. En la provincia de Valencia, el cuestionario Q1 se administró en el curso 2016-17, el Q2 se realizó a lo largo del curso 2017-18 y el Q3, en el 2018-19.

Los datos que presentamos en este artículo corresponden concretamente a los resultados del Q1, obtenidos en el curso 2016-17. Por lo que respecta a la relevancia y actualidad de los resultados aquí expuestos, cabe tener en cuenta que la investigación se prolongó hasta el curso 2018-19, cuando completamos el tercer pase de cuestionarios. Es a partir de este curso cuando contamos con la totalidad de los datos, lo que nos permitió iniciar la estrategia de análisis y así profundizar en el estudio de los itinerarios del alumnado de FP. Aquí pretendemos mostrar específicamente las diferencias relativas al *student engagement* presentes entre el alumnado que estudia FPGM y el que está cursando FPB, partiendo de la hipótesis general de la existencia de una mayor desvinculación entre este último. Asimismo, hemos de entender este trabajo como un acercamiento descriptivo y exploratorio a ambos colectivos que nos permite una primera aproximación al estudio de los itinerarios en FP desde las posibilidades que nos ofrece el *student engagement*. Dada la naturaleza multifacética del concepto, puesta de manifiesto anteriormente, hemos atendido a diferentes aspectos que inciden en él, entendiendo este

⁽²⁾ <http://www.itinerariosfp.org/es/p/3/el-proyecto.html>

como adaptación al contexto escolar o grado en el que el alumnado está comprometido con la escuela y con su propio aprendizaje. Siguiendo a Reschly y Christenson (2012), podemos diferenciar tres dimensiones de *student engagement* (emocional, conductual y académico, y cognitivo), tal y como se explicará posteriormente.

Muestra

En el diseño del proyecto estratificamos la muestra atendiendo a tres criterios: familia profesional, distribución geográfica (dentro o fuera del área metropolitana de Valencia) y titularidad del centro. Asimismo, para tener una muestra lo más representativa posible, incluimos tanto Institutos de Educación Secundaria (IES) como Centros Integrados Públicos de Formación Profesional (CIPFP). Con estos criterios de estratificación, partimos de los datos de matrícula facilitados por la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial (DGFPERE) tanto en el nivel 1 (FPB) como en el 2 (FPGM) para especificar los centros en los que recoger datos correspondientes al pase del Q1.

En FPB, la población de nuestro estudio según los datos oficiales era de 5.288 alumnos y alumnas matriculadas en el primer curso de FPB en la provincia de Valencia para el curso 2016-2017. El diseño óptimo de la muestra, con un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 3%, señalaba que se tenían que conseguir un total de 894 cuestionarios. En total, se recogieron 737 cuestionarios, lo que significa un error real de la muestra del 3,35%. En la tabla I recogemos la muestra conseguida finalmente para el nivel 1 detallando los datos para cada familia profesional. Los puntos de muestreo programados se distribuían en 43 centros educativos y 73 clases, pero dado que dos centros privados no accedieron a participar en el proyecto, finalmente los cuestionarios se han recogido en 41 centros y 71 clases.

En FPGM, la población de nuestro estudio según los datos oficiales era de 21.246 alumnos y alumnas matriculadas en el primer curso de FPGM en la provincia de Valencia para el curso 2016-2017. El diseño óptimo realizado de la muestra, con un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 3%, señalaba que se tenían que conseguir un total de 1.028 cuestionarios. En total, recogimos 1.240 cuestionarios, lo que significa un error real de la muestra del 2,27%. En la tabla I recogemos la

muestra conseguida finalmente para el nivel 2 detallando los datos para cada familia profesional. Los puntos de muestreo programados por toda la provincia se distribuían en 43 centros educativos y 85 clases. En este nivel, todos los centros contactados respondieron positivamente.

TABLA I. Muestra conseguida para FPB y FPGM en la provincia de Valencia

| Familias profesionales | Cuestionarios obtenidos en FPB | Cuestionarios obtenidos en FPGM | % del total de la muestra total |
|--|---------------------------------------|--|--|
| Actividades físicas y deportivas | 0 | 49 | 2'5 |
| Administración y gestión | 173 | 111 | 14'4 |
| Agraria | 52 | 21 | 3'7 |
| Artes gráficas | 9 | 0 | 0'5 |
| Comercio y márketing | 50 | 34 | 4'2 |
| Edificación y obra civil | 11 | 8 | 1'0 |
| Electricidad y electrónica | 107 | 177 | 14'4 |
| Fabricación mecánica | 28 | 51 | 4'0 |
| Madera, mueble y corcho | 7 | 12 | 1'0 |
| Hostelería y turismo | 39 | 44 | 4'2 |
| Imagen y sonido | 0 | 83 | 4'2 |
| Imagen personal | 21 | 38 | 3'0 |
| Industrias alimentarias | 9 | 10 | 1'0 |
| Informática y comunicaciones | 162 | 94 | 13'0 |
| Instalación y mantenimiento | 6 | 27 | 1'7 |
| Química | 0 | 21 | 1'1 |
| Sanidad | 0 | 259 | 13'1 |
| Seguridad y medioambiente | 0 | 21 | 1'1 |
| Servicios socioculturales y a la comunidad | 0 | 78 | 3'9 |
| Transporte y mantenimiento de vehículos | 47 | 81 | 6'4 |
| Textil, confección y piel | 8 | 21 | 1'5 |
| Vidrio y cerámica | 8 | 0 | 0'4 |
| Total | 737 | 1.240 | |

Fuente: elaboración propia

Como se puede ver en la tabla I, del total de cuestionarios, las familias profesionales más presentes son las de Administración y gestión, Electricidad y electrónica, Sanidad e Informática y comunicaciones. Todas ellas suman más del 50% del total de las encuestas conseguidas.

Características sociodemográficas de las personas participantes del estudio

Pasamos ahora a describir la muestra participante en el estudio, teniendo en cuenta características sociodemográficas básicas del alumnado y sus familias.

En la tabla II vemos los datos básicos de las personas que forman parte de la muestra en relación con un conjunto de variables sociodemográficas: sexo, edad, vivienda, situación laboral, nivel de FP y titularidad del centro de estudio. Hay una mayor presencia de alumnado varón, de alumnado con una edad comprendida entre los 16 y los 24 años, que vive con sus progenitores/tutores y que no trabaja. Además, tenemos una mayor presencia de alumnado de FPGM y de alumnado que estudia en centros públicos.

TABLA II. Descripción de la muestra: sexo, edad, vivienda, situación laboral, nivel de FP y titularidad del centro de estudio

| Sexo | Mujeres | | | Hombres | |
|------------------------|--|-------|-------|---|-------|
| | 35,7% | | | 64,1% | |
| Edad | 15 o menos | 16 | 17 | 18-24 | 25-61 |
| | 9,2% | 28,1% | 25,4% | 30,1% | 7,2% |
| Vivienda | Alumnado que vive con sus padres / tutores | | | Alumnado que no vive con sus padres / tutores | |
| | 92,6% | | | 7,3% | |
| Situación laboral | Alumnado que trabaja | | | Alumnado que no trabaja | |
| | 12,8% | | | 86,7% | |
| Nivel de FP | FPB | | | FPGM | |
| | 739 (37,5%) | | | 1234 (62,5%) | |
| Titularidad del centro | Público | | | Privado | |
| | 1652 (83,7%) | | | 321 (16,3%) | |

Fuente: elaboración propia

En la tabla III presentamos los datos relativos al nivel de estudios y a la situación laboral de progenitores/as y/o tutores/as del alumnado de la muestra. Como vemos, los estudios de las madres mayoritariamente se encuentran entre el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (GESO) y el Bachillerato, y los de los padres se encuentran entre los Estudios Primarios y el GESO. De todas formas, los porcentajes de NS/NC son muy altos en ambos casos. Por su parte, en relación con la situación laboral, vemos que tanto madres como padres se encuentran mayoritariamente trabajando, aunque el porcentaje de los padres es 10 puntos superior al de las madres.

TABLA III. Distribución del alumnado por situación educativa y laboral de los progenitores

| Nivel de estudios de la madre | Sin estudios | Estudios Primarios | GESO | Bachillerato | FPGM | FPGS ³ | Universidad | NS/NC |
|-------------------------------|--------------|--------------------|-------|--------------|------|-------------------|-------------|-------|
| | 8,4% | 20,6% | 21,9% | 10,2% | 7,8% | 5,0% | 10,1% | 15,9% |
| Nivel de estudios del padre | Sin estudios | Estudios Primarios | GESO | Bachillerato | FPGM | FPGS | Universidad | NS/NC |
| | 10,2% | 18,5% | 20,5% | 8,9% | 5,2% | 5,6% | 9,1% | 21,7% |
| Situación laboral de la madre | Trabaja | | | No trabaja | | | NS | |
| | 59,9% | | | 37,3% | | | 2,8% | |
| Situación laboral del padre | Trabaja | | | No trabaja | | | NS | |
| | 70,4% | | | 22,2% | | | 7,3% | |

Fuente: elaboración propia

Instrumento

Los datos que presentamos se obtuvieron mediante un cuestionario diseñado *ad-hoc* para la investigación “Itinerarios de éxito y abandono en la Formación Profesional del sistema educativo de nivel 1 y 2” (EDU2013-42854-R). En el diseño del cuestionario se tuvo en cuenta la aproximación al *engagement* propuesta por Reschly y Christenson (2012), poniendo

⁽³⁾ Formación Profesional de Grado Superior (FPGS).

así en relación el contexto del estudiantado (familiar, iguales, escuela y comunidad), las dimensiones de *engagement*, (emocional, cognitivo, conductual y académico); y los resultados académicos, sociales y emocionales. Asimismo, como detallan Cerdà-Navarro, Salva-Mut y Comas (2019), se tuvieron en consideración diversos instrumentos para evaluar tanto el *student engagement* como percepciones discentes respecto al abandono educativo.

El cuestionario (Q1) recoge tres dimensiones relativas al *engagement* (la conductual y académica, la emocional y la cognitiva) a través de 13 subdimensiones. Los ítems se contestan en una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: total desacuerdo, desacuerdo, acuerdo y total acuerdo.

- Dimensión conductual y académica, referida al nivel de compromiso e implicación que el/la estudiante percibe que muestra a nivel conductual y académico. Esta dimensión se desglosa en:
 - Esfuerzo escolar: que se refiere al nivel de esfuerzo que invierte cada estudiante con las tareas a realizar.
 - Indisciplina: referido a conductas disruptivas en el aula (mal comportamiento en clase, copiar en los exámenes o faltas injustificadas).
 - Adhesión escolar: que mide la predilección o no de asistir al centro educativo.
 - Participación en actividades de ocio y tiempo libre fuera del centro educativo: referido a si se dedican (o no) varias horas semanales a realizar actividades (deporte, música, gimnasio, etc.).
 - Participación en actividades extraescolares dentro del centro educativo.
- Dimensión emocional, referida a la implicación emocional que el/la estudiante percibe ante los estudios que están cursando. Esta dimensión se desglosa en:
 - Relaciones con el profesorado: centrada en cómo es el trato, comunicación y cercanía con sus docentes.
 - Relaciones con los iguales: se refiere a la proximidad y comunicación con el grupo-clase.
 - Apoyo familiar: centrada en cómo la familia atiende y apoya al/la estudiante ante las dificultades y se interesa por los progresos.

- Percepción del compromiso parental: se refiere a hasta qué nivel las familias apoyan al/la estudiante en el intento de superar los estudios.
- Dimensión cognitiva, referida al compromiso que el/la estudiante percibe con sus estudios a nivel cognitivo. Esta dimensión se desglosa en:
 - Control y relevancia del trabajo escolar: versa sobre el cumplimiento de las tareas y el esfuerzo utilizado para ello.
 - Futuras aspiraciones y logros y expectativas de resultados profesionales: percepción de los estudios como una buena opción a nivel profesional y para un futuro.
 - Motivación intrínseca: motivación por lo que está haciendo como una finalidad en sí mismo.
 - Identidad profesional: percepción de la adecuación de los estudios a sus características personales, así como atracción por dichos estudios.

A estas dimensiones se suman otras cuatro:

- Características personales y familiares, que remite a variables tradicionalmente relacionadas con el riesgo de abandono educativo temprano: sexo, edad y situación familiar, concretada en el nivel de estudios y situación laboral de madre y padre.
- Estudios, centrada en el itinerario educativo previo a los estudios de FP que correspondan al momento de administración del cuestionario.
- Itinerario laboral y formativo, relativo a la situación laboral y/o formativa del estudiantado distribuida mensualmente a lo largo del año previo a la administración del cuestionario.
- Sucesos vitales, que se concreta en acontecimientos relevantes en el itinerario del sujeto.

Procedimiento

El cuestionario fue administrado en papel y se completaba por el estudiantado en presencia de, al menos, una persona del equipo investigador y una persona de referencia del centro, generalmente el/la tutor/a de cada grupo. En el curso 2016-2017, al que remiten los datos

aquí presentados, el pase del cuestionario se realizó entre el primer y el segundo trimestre del curso académico, concretamente entre el 28 de noviembre de 2016 y el 17 de febrero de 2017.

Con el objeto de identificar diferencias significativas entre el alumnado de FPB y de FPGM, en cada una de las tres dimensiones, conductual y académica, emocional y cognitiva, y para cada una de las subdimensiones, se han realizado diferentes Análisis de Varianza (ANOVAs).

Resultados

En este apartado vamos a exponer el análisis diferencial de la muestra tomando las dimensiones y subdimensiones previamente comentadas que concretan el *engagement* del estudiantado siguiendo a los autores de referencia (Reschly y Christenson, 2012).

Lo hacemos presentando los resultados de cada una de las tres dimensiones del *engagement* por separado para una mayor claridad expositiva. Además, para cada una de las tres dimensiones incluimos una puntuación general, que contiene el valor promedio de las puntuaciones en las diferentes subdimensiones de cada una de ellas.

■ Dimensión conductual y académica:

En la tabla IV presentamos las medias y los resultados de la comparación entre FPB y FPGM a partir de los ANOVAs realizados a lo largo de las diferentes subdimensiones dentro de la dimensión conductual y académica.

TABLA IV. Tabla de medias y resultados de los ANOVAs diferenciando entre niveles de FP y en relación con las subdimensiones y la puntuación general de la dimensión conductual y académica.

| | N | | Media | | DT | | F | gl | p |
|------------------|-----|-------|-------|------|--------|--------|--------|----|------|
| | FPB | FPGM | FPB | FPGM | FPB | FPGM | | | |
| Adhesión escolar | 734 | 1.228 | 1,61 | 1,92 | ,925 | ,776 | 63,515 | 1 | ,000 |
| Esfuerzo escolar | 739 | 1.232 | 1,96 | 2,03 | ,57219 | ,56986 | 6,318 | 1 | ,012 |
| Indisciplina | 736 | 1.229 | ,64 | ,46 | ,55613 | ,50546 | 54,913 | 1 | ,000 |

| | | | | | | | | | |
|---|-----|-------|------|------|--------|--------|--------|---|------|
| Participación en actividades fuera del instituto/colegio | 733 | 1.230 | 1,96 | 1,95 | 1,086 | 1,016 | ,004 | 1 | ,947 |
| Participación en actividades extraescolares del instituto/colegio | 731 | 1.223 | 1,15 | ,94 | 1,082 | 1,019 | 18,485 | 1 | ,000 |
| Puntuación general | 739 | 1.234 | 1,81 | 1,88 | ,48979 | ,42351 | 11,109 | 1 | ,001 |

Fuente: elaboración propia

Como podemos ver, a nivel conductual y académico aparecen algunas diferencias significativas a destacar: por un lado, el alumnado de FPGM manifiesta mayor esfuerzo escolar ($F_{(1)} = 6.318, p = .012$) y se siente más vinculado a la institución escolar ($F_1 = 63.515, p < 0.001$). En cambio, el alumnado de FPB se percibe significativamente como más indisciplinado ($F_1 = 54.913, p < 0.001$) y participa más activamente en actividades extraescolares en el centro educativo ($F_1 = 18.485, p < 0.001$). Por último, en cuanto a su participación en actividades de ocio y tiempo libre fuera del centro educativo, no aparecen diferencias significativas entre el alumnado de FPGM y de FPB.

La puntuación general es significativamente más alta en FPGM ($F_1 = 11.109, p = 0.001$), lo que supone que el alumnado de FPGM tiene mayor grado de *engagement* conductual y académico que el de FPB.

■ Dimensión emocional

En la siguiente tabla, presentamos los datos correspondientes a las medias y los resultados de la comparación entre FPB y FPGM a partir de los ANOVAs respecto a la dimensión emocional (Tabla V).

TABLA V. Tabla de medias y resultados de los ANOVAs diferenciando entre niveles de FP y en relación con las subdimensiones y la puntuación general de la dimensión emocional

| | N | | Media | | DT | | F | gl | p |
|------------------------------------|-----|-------|-------|------|-----|------|--------|----|------|
| | FPB | FPGM | FPB | FPGM | FPB | FPGM | | | |
| Relaciones con el profesorado | 692 | 1.162 | 1,96 | 2,06 | ,52 | ,433 | 17,864 | 1 | ,000 |
| Relaciones con los iguales | 716 | 1.214 | 2,11 | 2,2 | ,02 | ,01 | 15,364 | 1 | ,000 |
| Apoyo familiar | 705 | 1.173 | 2,38 | 2,36 | ,02 | ,02 | ,386 | 1 | ,535 |
| Percepción del compromiso parental | 692 | 1.138 | 2,26 | 2,17 | ,02 | ,02 | 14,248 | 1 | ,000 |
| Puntuación general | 618 | 1.038 | 2,2 | 2,2 | ,01 | ,01 | ,125 | 1 | ,724 |

Fuente: elaboración propia

A nivel emocional también aparecen diferencias significativas (Tabla V): el alumnado de FPGM se percibe con mayor nivel de relación tanto con el profesorado ($F_1= 17.864$, $p <0.001$), como con compañeras y compañeros ($F_1= 15.364$, $p <0.001$). Sin embargo, en relación al compromiso parental percibido, las puntuaciones significativamente más altas las presenta el alumnado de FPB ($F_1= 14.248$, $p <0.001$). Por último, ninguno de los dos grupos muestra diferencias significativas en cuanto al apoyo familiar percibido ($F_1= 0.386$, $p =0.535$).

En esta dimensión, los resultados de la puntuación general tampoco ofrecen diferencias significativas entre ambas muestras ($F_1= 0.125$, $p =0.724$).

■ Dimensión cognitiva

La siguiente tabla presenta los resultados encontrados al comparar ambos niveles, FPB y FPGM, en las diferentes subdimensiones de la dimensión cognitiva (Tabla VI).

TABLA VI. Tabla de medias y resultados de los ANOVAs diferenciando entre niveles de FP y en relación con las subdimensiones y la puntuación general de la dimensión cognitiva

| | N | | Media | | DT | | F | gl | p |
|---|-----|-------|-------|------|-----|------|--------|----|------|
| | FPB | FPGM | FPB | FPGM | FPB | FPGM | | | |
| Control y relevancia del trabajo escolar | 713 | 1.218 | 2,19 | 2,27 | ,49 | ,45 | 11,951 | 1 | ,001 |
| Futuras aspiraciones y logros y expectativas de resultados profesionales | 703 | 1.209 | 2,24 | 2,29 | ,54 | ,5 | 4,195 | 1 | ,041 |
| Motivación intrínseca | 727 | 1.227 | 2,03 | 2,31 | ,92 | ,81 | 46,981 | 1 | ,000 |
| Identidad profesional | 726 | 1.225 | 1,99 | 2,21 | ,8 | ,68 | 41,799 | 1 | ,000 |
| Puntuación general | 733 | 1.231 | 2,11 | 2,27 | ,02 | ,01 | 11,936 | 1 | ,000 |

Fuente: elaboración propia

Por último, a nivel cognitivo, podemos ver cómo el alumnado de FPGM presenta significativamente más altas puntuaciones en todas las subdimensiones, así como en la puntuación general de esta dimensión (Tabla VI). De este modo, el alumnado de FPGM se percibe con un mayor control y relevancia del trabajo escolar ($F_1 = 11.951$, $p = 0.001$), así como con mayores aspiraciones futuras, logros y expectativas de resultados profesionales ($F_1 = 4.195$, $p = 0.041$). También se percibe más motivado hacia sus estudios ($F_1 = 46.981$, $p < 0.001$) y más identificado con la profesión que está aprendiendo ($F_1 = 41.799$, $p < 0.001$). Asimismo, obtiene una puntuación general significativamente más alta en la dimensión cognitiva, es decir, tiene más claro qué profesión querrían desempeñar que el alumnado de FPB ($F_1 = 11.936$, $p < 0.001$).

Discusión y conclusiones

Resumiendo los resultados obtenidos, en relación con la hipótesis general que teníamos, vemos que se cumple en varias de las dimensiones y subdimensiones del *student engagement*, pero no en todas. La hipótesis se confirma en relación a su dimensión cognitiva, tanto a nivel general como en cada uno de sus componentes. Por su parte, solo se confirma parcialmente en relación a su dimensión académica y conductual. Sí se

confirma en relación a la puntuación general de esta dimensión y en dos de las subdimensiones que la configuran. En cambio, el alumnado de FPB muestra mayores puntuaciones en indisciplina y en la participación en actividades extraescolares en el centro educativo, y no aparecen diferencias significativas en relación a las actividades fuera del centro. Aun así, como se trata de una relación inversa entre la indisciplina y la vinculación académica y conductual, dicho resultado no niega la hipótesis general marcada, más bien todo lo contrario, la confirma, aunque sea indirectamente.

Algo distinto pasa con los resultados relativos a la participación del alumnado en las actividades extraescolares que se hacen en el propio centro educativo, puesto que se observa una participación significativamente más activa en el alumnado de FPB. En futuras investigaciones habría que profundizar en este hecho, además de mejorar su medición. Muy probablemente el hecho de utilizar sólo un ítem para consultar estas temáticas no permite introducir los matices necesarios para entender estos resultados.

Por último, en relación a la dimensión emocional del *student engagement*, la hipótesis sólo se confirma parcialmente, ya que sí aparecen diferencias en dos de las subdimensiones que la configuran, en relaciones con el profesorado y los iguales, pero en cambio se refuta en relación al compromiso parental percibido puesto que se percibe como significativamente mayor en el alumnado de FPB y su puntuación general tampoco muestra diferencias entre los dos grupos muestrales. Para futuras investigaciones habremos de profundizar en estos resultados para tratar de identificar aquellos elementos que nos permitan entenderlos.

Aun con los matices comentados anteriormente, podemos afirmar que el alumnado de FPGM presenta una mayor vinculación escolar en líneas generales; o, si se prefiere, que el alumnado de FPB se siente más desvinculado con lo escolar. Este resultado está en la línea de los Programas de Garantía Social (PGS) (Merino, García y Casal, 2006), Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) (Amores y Ritacco, 2015; González González y Porto Currás, 2013), Escuelas de Segunda Oportunidad (González González, 2017), donde el retrato que se hace del alumnado suele llevar aparejada dicha desvinculación. En cambio, el alumnado de FPGM se encuentra entre el alumnado que está funcionando dentro de los recorridos ordinarios previstos para dar respuesta a la

disparidad de intereses y resultados académicos dentro de la educación reglada, pero sin el estigma que lleva aparejada la FPB.

Por otro lado, desde una perspectiva más psicológica, diversos trabajos destacan la posibilidad de incidir sobre la vinculación del alumnado, especialmente en aquel cuya desvinculación es más intensa, mediante la incentivación de la autoeficacia percibida, la autoestima, que rompa con los procesos de desmotivación que acompañan a este tipo de alumnado y que pueden desembocar en el abandono escolar (Salanova, Cifre, Llorens y García-Renedo, 2006).

Otros estudios inciden fundamentalmente en la práctica educativa y en las relaciones que se establecen dentro del espacio aula para estimular la vinculación del alumnado (Amores y Ricatto, 2015; González González y Cutanda López, 2015; Thornberg, Forsberg, Hammar-Chiriach y Bjereld, 2020). En esta línea, González González y Porto Currás (2013) inciden en la dimensión emocional, concretada fundamentalmente en la relación entre profesorado y alumnado como uno de los elementos a considerar para reforzar la vinculación del estudiantado. Asimismo, en relación a las prácticas educativas, las autoras destacan que las actividades curriculares más relevantes en estos contextos siguen las pautas de una enseñanza en la que el estudiantado tiene un rol pasivo, lo que supone que “el camino que siguen los alumnos para reengancharse al sistema educativo constituye una experiencia poco alentadora” (González González y Porto Currás, 2013, p. 231), muy próxima, además, a aquella en su itinerario en la ESO que derivó en el acceso a la FPB como contexto remediador del potencial fracaso escolar. Desde estas consideraciones, la formación del profesorado se convierte en una vía central para facilitar la (re)vinculación del estudiantado (Escudero, González, Moreno, Nieto y Portela, 2013; González González y Bernárdez-Gómez, 2019). Complementariamente, encontramos también trabajos donde se atiende fundamentalmente al papel de la familia y a la relación entre ésta y el equipo docente, como un punto central que permite anticipar e intervenir tempranamente en procesos de abandono (Ball y Srizypek, 2019; Chen, Wium, Dimitrova, y Chen, 2019; Gil et ál., 2021).

Estos enfoques necesitan ser complementados también con aquellas aportaciones que inciden en la relevancia de la propia institución educativa y las relaciones que se articulan en su seno, como ente incitador del abandono del alumnado que presenta una menor vinculación con lo escolar. De esta manera, más allá de las explicaciones centradas

en lo individual, el contexto escolar se destaca como generador de esta vinculación escolar (González González y Bernárdez-Gómez, 2019; Tarabini et ál., 2019). Situándonos en este nivel, desde nuestra experiencia subjetiva como investigadoras que hemos desarrollado el trabajo empírico, percibimos que la FPB recibe un trato diferencial en la propia organización de los centros educativos donde se aloja si la comparamos con la FPGM. Si bien la acogida que nos dispensaron en la mayoría de centros fue óptima por parte del equipo docente y directivo, consideramos que en un futuro próximo debiera medirse la distancia física entre las aulas de cada nivel con los espacios comunes de las organizaciones educativas. Además, en relación al encargo docente, nos encontramos que el profesorado que imparte FPB y con quien contactamos, salvo excepciones, es profesorado interino que ha optado por la enseñanza tras haber encontrado en la misma una vía de reciclaje a nivel profesional.

Estos elementos permiten pensar en un tratamiento diferencial de la institución hacia el alumnado de FPB, en el sentido que da a este término la Teoría del Reconocimiento de Axel Honneth, poniendo de actualidad el clásico Efecto Pigmalion (Rebelo, Hernández y Herzog, 2017); entendiendo el desprecio como un trato de no reconocimiento, una invisibilización de un colectivo que se ve relegado al extrarradio del centro física y simbólicamente. Apartado y con el profesorado mayoritariamente más inexperto y con condiciones laborales más inseguras, este colectivo tiene una “vivencia de la escolaridad” que puede llegar a ser explicativa de decisiones de abandono prematuro (Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviére Gómez, 2010). Es una experiencia educativa donde la flexibilidad, la adaptación y la rebaja de contenidos y criterios evaluativos es permanente, lo que la convierte en una experiencia ‘amable’ que en la mayoría de los casos es el punto y final del paso por el sistema educativo, antes de ser abocados a un mundo del trabajo, más inhóspito, donde ‘ni están ni se les espera’, pasando a formar parte del gran ejército de reserva de nuestro sistema productivo (Castel, 1997).

En este sentido, tampoco debemos dejar de lado los elementos de estructura social que siguen presentes afectando de forma notoria al proceso educativo. Las dimensiones de clase y género siguen mostrándose determinantes a la hora de explicar los ya mencionados datos de fracaso y abandono escolar del alumnado, lo que contrasta con el notorio interés que están alcanzando otro tipo de variables de carácter

más micro (intraindividuales), como es el caso del *engagement*, lo que nos puede llevar a obviar el impacto de la estructura social en el devenir del alumnado, y acabar resbalando por la sutil pendiente que lleva a atribuir el fracaso y el abandono educativo a elementos idiosincráticos al sujeto, evitando la responsabilidad colectiva y delegando el peso de la culpa sobre las espaldas, ya doloridas, de alumnado y familias.

Cuando el alumnado deja de sentirse como un número, y pasa a ser reconocido por el profesorado (Savelsberg, Pignata y Weckert, 2017) los programas se tornan exitosos; es por ello que es necesario que los programas que buscan la segunda oportunidad o la equidad deben ser integrales, estructurales y adaptados a los itinerarios vocacionales como nos recuerdan estas autoras. Que los programas sean o no flexibles y adaptados no depende del profesorado, puesto que las políticas educativas se han visto sometidas a la fuerte corriente neoliberal que arrasa los sistemas educativos (Apple, 2006). Como dicen Baroutsis, McGregor y Mills (2016) hay que recordar las restricciones contextuales que limitan la actuación del profesorado y por tanto restringen la participación democrática del estudiantado en los centros educativos. Un aspecto importante para lograr un *engagement* efectivo del alumnado, especialmente del que se halla en situación de vulnerabilidad por ATEF, tienen que ver según Te Riele (2008) con el tamaño de las escuelas: las escuelas de menor tamaño pueden estar en mejores condiciones de ensayar enfoques diferentes, debido a la aceptación de sus diferentes propósitos por parte del estudiantado, profesorado y familias e incluso la inspección educativa; además, el personal de estas escuelas está dispuesto a cambiar las prácticas escolares predeterminadas y a averiguar qué es lo que mejor funciona para sus estudiantes si partimos de una formación del profesorado sobre los riesgos del ATEF y los mecanismos para abordarlos (Salvà-Mut, Pinya, Álvarez y Calvo, 2019). Autores/as como Sureda-García, Jiménez-López, Álvarez-García y Quintana-Murci (2021) ponen de manifiesto cómo las habilidades del profesorado para tratar la diversidad, escuchar al estudiantado o proporcionarles apoyo emocional son factores que inciden en el *engagement* conductual.

Si bien cuando iniciamos la investigación nos enfrentamos a la escasez de trabajos empíricos sobre el *student engagement* en FP, en la actualidad podemos prever la posibilidad de llevar a cabo un metaanálisis que tome como referencia las investigaciones desarrolladas en este campo, como las que se recogen en este texto, que permita trascender los contextos

geográficos locales. Además, futuras investigaciones debieran incluir las percepciones y reflexiones del profesorado sobre los estilos de enseñanza y práctica pedagógica y su relación con la implicación del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Amores, J. y Ritacco, M. (2015). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) como medida de prevención del fracaso escolar a la Formación Profesional Básica. Un estudio sobre el éxito y fracaso de alumnos en riesgo de exclusión educativa en Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 105-120.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "Right" Way. Markets, Standards, God and Inequality* (2º ed.). New York: Routledge.
- Ball, A., y Skrzypek, C. (2019). Closing the broadband gap: A technology-based student and family engagement program. *Children & Schools*, 41(4), 229-237.
- Baroutsis, A., McGregor, G. y Mills, M. (2016). Pedagogic voice: Student voice in teaching and engagement pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 123-140. doi: 10.1080/14681366.2015.1087044
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Cedefop. (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I: investigating causes and extent (Vol. Cedefop research paper; No 57)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2801/893397 Recuperado de: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5557>
- Cedefop (2020). *On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Indicator overviews: 2019 update*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/62708>
- Cerdà-Navarro, A., Salva-Mut, F. y Comas Forgas, R. (2019). A typology of students in intermediate vocational education and training programmes based on student engagement factors, sociodemographic

- characteristics and intentions of dropping out. *European Journal of Education. Research, development and policy*, 54, 635-650. doi: 10.1111/ejed.12361
- Chen, B. B., Wiium, N., Dimitrova, R., Dimitrova, R. y Chen, N. (2019). The relationships between family, school and community support and boundaries and student engagement among Chinese adolescents. *Current Psychology*, 38(3), 705–714.
- Curran, M. (2017). *¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios?: explorando los procesos de (des)vinculación escolar desde una perspectiva de clase y género*. (Tesis de doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_405662/mcf1de1.pdf
- Escudero, J.M., González, M^a T., Moreno, M., Nieto, J.M. y Portela, A. (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: DM.
- Fredricks, J. A., Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (Eds.). (2019). *Handbook of student engagement interventions: working with disengaged students*. Academic Press.
- Gil, A.J., Antelm-Lanzat, A.M., Cacheiro-González, M.L. y Pérez-Navío, E. (2021) The effect offamily support on student engagement: Towards the prevention of dropouts. *Psychology in the Schools*, 1–14. doi: 10.1002/pits.22490
- González González, M^a T. (2017). Desenganche y abandono escolar, y medidas de re-enganche: algunas consideraciones. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4).
- González González, M^a T. y Bernárdez-Gómez, A. (2019). Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafección de los estudiantes. *Revista de Investigación en Educación*, 17(1), 5-19.
- González González, M^a T. y Cutanda López, M^a T. (2015). La formación del profesorado y la implicación (*engagement*) de los alumnos en su aprendizaje. Teacher training and *engagement* of the students in their learning. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação*, 69(2), 9-24.
- González González, M^a T. y Porto Currás, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 210-235. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-247

- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M. y Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 119-145.
- Merino, R., García, M. y Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81-98.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2020*. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/sistema-estatal-de-indicadores-de-la-educacion-2020/espana-organizacion-y-gestion-educativa/23979>
- Pinya Medina, C., Pomar Fiol, M. I. y Salvà-Mut, F. (2017). Prevenir el abandono educativo en la Educación Secundaria Profesional: aportaciones del alumnado y del profesorado. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 95-117.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L. y Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de psicodidáctica*, 21(2), 339-356. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14848
- Rebelo, M., Hernández, F. J. y Herzog B. (2017). La sociología de la educación y la teoría del reconocimiento de Axel Honneth. *Revista de Sociología de la Educación*, 10(1), 80-89. doi: 10.7203/RASE.10.1.9451
- Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the *Engagement* Construct. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3-20). New York: Springer.
- Rumberger, R.W. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University press. doi: 10.4159/harvard.9780674063167
- Salanova, M., Cifre, E., Llorens, S. y García-Renedo, M. (2006). Antecedentes afectivos de la autoeficiencia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de educación*, 339, 387-400.
- Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M. y Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142.

- Salvà-Mut, F., Pinya, C., Álvarez, N. y Calvo, A. (2019). Dropout prevention in secondary VET from different learning spaces. A social discussion experience. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 6(2), 153-173. doi: 10.13152/IJRVET.6.2.3
- Savelsberg, H., Pignata, S. y Weckert, P. (2017). Second chance education: barriers, supports and engagement strategies. *Australian Journal of Adult Learning*, 57 (1), 36-57.
- Sureda-García, I., Jiménez-López, R., Álvarez-García, O. y Quintana-Murci, E. (2021). Emotional and Behavioural Engagement among Spanish Students in Vocational Education and Training. *Sustainability*, 13(7), 3882. doi: 10.3390/su13073882
- Tarabini, A.; Curran, M.; Montes, A. y Parcerisa, Ll. (2019). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226-241. doi: 10.1080/03055698.2018.1446327
- Te Riele, K. (2008). Are alternative schools the answer. *New Transitions: Re-Engagement Edition*, 12(1), 1-6.
- Thornberg, R., Forsberg, C., Hammar-Chiriac, E. y Bjereld, Y. (2020). Teacher-Student Relationship Quality and Student Engagement: A Sequential Explanatory Mixed-Methods Study, *Research Papers in Education*. doi: 10.1080/02671522.2020.1864772
- Truta, C., Parv L. y Topala, I. (2018). Academic Engagement and Intention to Drop Out: Levers for Sustainability in Higher Education, *Sustainability* 10(12), 4637. doi: 10.3390/su10124637
- Van Houtte, M. y Demanet, J. (2015). Vocational students' intention to drop out in Flanders: the role of teacher beliefs. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 178-194.

Información de contacto: Míriam Abiétar López, Universitat de València, Facultat de Filosofia i CC de l'Educació, Departament Didàctica i Organització Escolar. Av. Blasco Ibáñez, 30, CP 46010, Valencia. E-mail: mialo5@uv.es

